

教師のライフヒストリー研究に関する方法論の検討

藤原 顕⁽¹⁾

A Review of the Methodology of Life History Research on Teachers

FUJIWARA Akira⁽¹⁾

The Purpose of this article is to clarify the relevant issues of life history research on teachers, reviewing the literature on the methodology of the research. The findings are summarized as follows: (1) We can characterize the concept of life history from the perspective of individuality, subjectivity, contextuality, and cooperativity. (2) To deconstruct power relations to their participants, researchers need to reflect on their reflexive practice and express their background, beliefs, or interests in research process. (3) We point out that a case (i. e. a life history text), as a result of life history research on teachers, is the possible text which is in relation to other possible ones, and that the issue of generality of a case is understood in terms of "naturalistic generalization" and theoretical categories situated in it, and that in a case, teachers' experience can be described focusing on a conflict or a contention between the individual and the socio-cultural, or the institutional.

Keywords : teacher life history, methodology of research

1 課題設定

教師のライフヒストリーは、これまで欧米において、カリキュラムや教師の成長等をテーマとした研究領域での有力な方法論的概念と見なされてきた(高井良, 1995)。日本でも、教師のライフヒストリー研究は、近年方法論的に認知され、その成果が蓄積されつつある。しかしながら、そうした先行研究において、個別的な教師の事例に関わるモノグラフは多く見出せるものの、教師のライフヒストリー研究の方法論自体に関する検討は十分に展開されているとは言いがたい。つまり、ライフヒストリー概念を特徴付ける基本的観点、この概念と関連する他の諸概念との差異、研究遂行上の研究者－参加者関係、研究の知見が持ち得る意味等の諸論点を巡った、教師のライフヒストリー研究の方法論的議論を巡る先行研究のレビューを詳細に行った論文は、ほとんど見受けられない¹。

そこで、本稿では、教師のライフヒストリー研究の方法論に関わった諸文献の検討を通して、この研究において考慮すべき諸論点を明確化することを目的とする。

検討に当たっては、以下のような手続きを採る。まず2では、ライフヒストリー概念を特徴付ける基本的観点として、個別性、主観性、文脈性、共同性を明確化する。これら4つの観点については、ライフヒストリー概念を関連する他の諸概念と比較検討しつつ議論する。次に3では、これら基本的観点の内、主に共同性と関連して、研究の過程での研究者－研究参加者関係について検討する。さらに4では、主に個別性、主観性、文脈性と関連して、研究の結果としての個別的な教師の事例が持つ意味について検討する。

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

2 ライフヒストリー概念を特徴付ける基本的観点

2.1 個別性

教師のライフヒストリー研究の方法論に関わって、まずライフヒストリー概念とその関連概念を比較検討しながら、この概念を特徴付ける4つの観点、すなわち個別性、主観性、文脈性、共同性を定位したい。

「生活史・人生史・生育史」と訳し得るライフヒストリーは、「個人の生活記録、生活・人生出来事などの年代史」(本田, 2001, p.9)と言われるように、対象は個人でありその個別的な歴史性に焦点を合わせた概念である。こうした個別性を観点として、個別-普遍という軸で考えた場合、ライフヒストリーには、ライフコース、ライフサイクルといった概念と対比的な関連を見出せる。

これら3つの概念の区別に関わって、白井(2001, pp.190-191)は、先行研究を検討しながら次のように言う。すなわち、ライフサイクルは、「諸個人の生涯展開」の「斉一性」を前提として、そうした「展開」の「個別事例に共通するものを求める」という認識の産物である。このような「ライフサイクル概念の無歴史性と過度の斉一性仮定を批判して、歴史的・社会的文脈の中での諸個人の生涯展開を捉えようとする包括概念が、ライフコース」である。さらに、ライフヒストリーの場合は、「諸個人」ではなく特定の「個人の個別性の記述」を通して構成されることになる。つまり、「ライフヒストリー研究は人生の個別的・主観的局面的認識を課題とし、ライフサイクル論はその普遍的・斉一的局面的認識をめざし、ライフコース研究は両者の認識課題の間にある中範囲の多様な傾向性や規則性の認識を課題とする」わけである。

こうしたことから、ライフサイクルは、教師で言えば初任期-中堅期-熟練期といった、その「生涯展開」における普遍的なライフステージを対象化した概念となる。また、ライフコースは、「諸個人の生涯展開」という点から典型的にはコーホート(同世代集団)を対象化しつつ、そこにおける「多様な傾向性や規則性の認識」の所産と言える。教師のライフコースであれば、たとえばある世代の教師たちにとって、初任期に必要な力量形成の契機は何であったのかという問いが視野に入ってくる。それに対して、ライフヒストリーでは、特定の個人が経験した出来事の繋がりが対象化される。したがって、教師のライフヒストリーとは、特定の教師が個別的な実践状況の中で様々な出来事を経験しつつ、教師としての自己を形成していった軌跡を描き出すものになる。

このように個別性を観点として教師のライフヒストリーを捉えるという論点は、教師の自己とその実践を密接に関

連付けて把握すべきだという見方を含意することになる。この点に関わって、グッドソンらは、次のように言う。すなわち、教師は教育実践にその『自己』を投入している」が故に、教師の「経験や背景」が実践を「形作る」ことになる(Goodson, 1991, p.144)。つまり、「専門的な仕事は専門職の生活と切り離すことはできない」のであり、したがって実践の「技術や内容」にのみ「関心を集中させる」のではなく「教師の専門的な成長」を「生活全体に対するパースペクティブ」(Goodson & Sikes, 2001, p.71)から検討することが必要だということになる。

2.2 主観性

以上のように、ライフコース、ライフサイクルとの対比において、ライフヒストリー概念の個別性志向が際立つ一方、主観性という観点に即した場合、ライフヒストリーとオーラルヒストリー(口述史)の対比が可能になる。

上で述べたように、ライフヒストリーは「人生の個別的・主観的局面的認識」に関わる概念であり、この「認識」には、たとえばある教師が実践で経験した出来事に関して記した記録等のドキュメントや、インタビューで得られるその口述の語り等を通して迫ることができる。これらドキュメントや語りには、述べるべき諸々の出来事の選択や関連付け・意味付けといった、個人による自らの経験を巡った主観的な作業が見出せる。

一方、オーラルヒストリーも、口述という点で、ライフヒストリーと同様、前述のような経験された出来事を選択と関連付けという主観的な作業が伴う。こうしたライフヒストリーとオーラルヒストリーの近似性から、オーラルヒストリーは上に述べたようなドキュメントと語りの両方のデータを用いるライフヒストリー研究の1つの方法とも捉えられようし、また逆にライフヒストリーは『オーラル・ヒストリー』の範疇に入れられている学問分野(酒井・トンプソン, 2002, p.553)と言うこともできよう。つまり、この2つの概念は、観点の取り方によって、一方が他方を包摂する関係にあるという見方もできることになる。

しかしながら、オーラルヒストリーが志向するのは、主として個人が実際に何を経験したのかという客観的事実と見なせよう。この点について、御厨(2002)は、オーラルヒストリーを「公人の、専門家による、万人のための口述記録」(p.5)と定義しつつ、これを「ある事実を証明する」ための「資料」(p.48)とする。たとえば、特定の政策の立案やその受容等に関わって、関係者の口述データを収集しつつ「さまざまな形でオーラル・ヒストリーを展開していけば」、政策を巡る「組織文化が明らかに」なって

いくと言う (p.37)。教師と学校に即して言えば、「総合的な学習の時間」の実施のような教育政策の受容の実態解明において、その政策を巡って教師たちが経験した客観的事実を、彼らの口述データによって確認することが試みられることになる。したがって、オーラルヒストリー概念には、歴史研究に位置付くあるトピックを巡って「一定量のオーラル・ヒストリー」を「集積」しつつ (御厨, 2002, p.26)、そうした集積的な口述データを用いて史実の確定を目指すという、実証的なスタンスを重視した客観性志向が見出せるわけである²。

このように、オーラルヒストリーの場合、その語り手の主たる役割は、語りで自身の生を再現するという点にあると見なせる。それに対して、ライフヒストリーは、個人 (教師) が自らの経験を主観的に意味付ける様態や、そこにおける個人の認識の有り様に関わった概念と見なすべきである。つまり、ライフヒストリーでは「個人のパースペクティブ、すなわち価値観、状況規定、社会過程の知識、体験をとおして獲得したルールなど」 (中野・桜井, 1995, p.8) が対象化されることになる。したがって、ライフヒストリー概念には、個人が経験した客観的事実自体の確定という客観性志向よりも、経験的事実の意味付けに焦点化した主観性志向を見出せるわけである。

2.3 文脈性

以上の個別性と主観性ととともに、ライフヒストリー概念を特徴付ける別の観点として『『文脈が全て』というスローガンはライフヒストリーの探究に不可欠のもの』 (Cole & Knowles, 2001, p.22) という点から、文脈性を挙げることができる。この観点に即した場合、ライフヒストリーをライフストーリー、ナラティヴといった概念と対比する視野が開けてくる。

まず、ライフストーリーは、通常「インタビューという相互作用をとおして生み出された口述の自伝的語り」 (中野・桜井, 1995, p.9) と定義される。ナラティヴも、我々が持つ物語的な認知枠組みを意味する場合はあるものの、基本的にはライフストーリーと同様、聞き手 (読み手) に語り手が自らの経験を語る行為と見なせる。

ただし、こうしたライフストーリーやナラティヴと、ライフヒストリーの関係は、論者によってさまざまな形で措定され、その捉え方はやや錯綜的であるというのが実状と言える。たとえば、ハッチとウィズニーフスキー (Hatch & Wisniewski, 1995, p.114) は、ライフヒストリーがインタビューで得られる口述の語り手掛かりとするものである点から、口述データを基軸とする「ナラティヴ」研究の

「1つのタイプとしてのライフヒストリー」研究という捉え方があり得ることを指摘している。また、ブレクナー (Breckner, 1998, p.140) は、ライフヒストリーを過去志向の概念、ライフストーリーを現在志向の概念として、前者は「過去に経験された特定の経験」に関わるものであり、後者は「特定の経験の現在における表現」という関係で捉えている。さらに、アトキンソン (Atkinson, 2002, p.125) に至っては、「ライフストーリーとライフヒストリー」には「ほとんど差はなく」、両者は「交換可能」な概念だという見方を示している。

これらライフヒストリーとライフストーリー、ナラティヴを、包摂・被包摂関係や過去・現在関係で、さらには等価的に捉える見方に加えて、ライフヒストリーは、上記のオーラルヒストリーのように、個人が実際に何を経験したのかという客観的事実を志向する概念であり、それに比してライフストーリーやナラティヴこそ、経験の主體的 (主観的) 意味付けに関わる概念だとする見方もある。たとえば、ミラー (Miller, 2000, p.139) は、ライフヒストリーを「リアリスト、ないしは新実証主義者のアプローチ」に基づくものとし、この概念では「生の完全で全体的なヴァージョン」の「存在」が実在的に仮定され、それ故に「出来事の信頼できる確かな想起を強調」しつつ「ひとまとまりの実際にあった出来事の受動的な再構成」を志向するという。一方、ライフストーリーやナラティヴでは、語り手が「自身の生についての見方を能動的に構成すること」が志向され、構成された「真実」は「リアリストや新実証主義者によって収集されるライフヒストリーにおける『真実』、すなわち単一の全知の視点から捉えられた現実とは、まったく近似していない意味合いのもの」とされる。

たしかに、「ライフヒストリー研究の伝統」では「口述の語りよりも当事者によって記録された個人的記録文書が重視されてきた」 (桜井, 2005b, p.145) ことから、ライフヒストリー概念には文献史学が持つような実証性を看取することもできよう。しかしながら、ライフヒストリーが「語られるライフストーリーだけではなく個人的記録などによって構成される」 (桜井, 2005a, p.8) のは、それにおいて対象化される個人の経験が位置付く種々の文脈 (社会的、文化的、制度的、歴史的な文脈等) を、データのトライアングレーションを通して探究しようとするが故である。

こうしたトライアングレーションでは、口述データ—とりわけ個人の履歴が語られているようなデータ—とともに、語り手自身による自己を巡った記録や他者によるその個人に関する記録等のドキュメント・データ、さらに

は教師や教育実践の研究の場合、観察データも用いられることになる。加えて、グッドソンとサイクス (Goodson & Sikes, 2001, p.62) は、「データの範囲」を、語り手以外の「関係者へのインタビュー」、語り手が教師である場合はその教師が用いる「理論」や参照する種々の「テキスト」等へと拡張する必要性を主張している。これらデータのトライアンギュレーションに基づいた場合、コールとノールズ (Cole & Knowles, 2001, p.20) は、ライフヒストリーにおいて「ナラティヴを通した説明や解釈をより広い文脈に位置付ける」ことが、またグッドソンとサイクス (Goodson & Sikes, 2001, p.62) は、「ある歴史的時点に存在する社会的現象としてライフストーリーを位置付ける」ことができると言う。

では、なぜナラティヴやライフストーリーを、トライアンギュレーションを通して、対象化される個人の経験を巡った社会的、文化的、制度的、歴史的な文脈に位置付ける必要があるのか。この点について、グッドソン (Goodson, 2008) は次のように言う。すなわち、研究者が「教師の実践世界へと入っていく際……大抵の場合忘れられるのが、教師の実践の歴史的な文脈であり、実践に関する教師の理論的・学問的理解の在り方である」(p.vii)。しかし、「実践を構成する諸要因は、教師の個人誌的なものであれ、社会における政策的なものであれ、広範囲に及ぶ」(p.3)。したがって、ライフヒストリー研究では、「社会的文脈における教師の生と実践の研究」を試みながら、「個人的なものや実践的なものだけに焦点化」して「技術としての能力」や「孤立した教室実践家」に関する知見を志向するのではなく、「実践を巡る教師の物語」を『「文脈の歴史」へと接合」しその意味を問うことが目指されることになる (p.5)。言い換えれば、「経験のナラティヴを通した構成」を「歴史的・社会的文脈に照らして組織的な手続きのもとに検討」すれば、「種々の社会的、文化的要因の諸関連がどのように相互作用しつつ、個人や集団の経験に影響を与えるのか」を探究できるわけである (Goodson & Gill, 2010, pp.24-25)。

このようにライフヒストリーとライフストーリー、ナラティヴの関係を把握した場合、コールとノールズ (Cole & Knowles, 2001, p.20) は、「ナラティヴをその1つのステップとして含むライフヒストリー」という見方、すなわちライフヒストリーにとって、ライフストーリーやナラティヴは唯一ではないものの重要なデータの供給源として位置付くという見方が採れるようになるという。同様に、グッドソンとサイクス (Goodson & Sikes, 2001, p.107) は、ライフストーリーやナラティヴを通して示されるのは

あくまで個人の経験に閉じた情報であり、ライフヒストリー研究はこの限界を「歴史が物語を位置づける文脈とそれを解釈するための枠組みの両方を提供」(傍点原文斜字体) できることに基づいて、乗り越えようとすると言う。つまり、データのトライアンギュレーションを手掛かりとした「ライフストーリーからライフヒストリーへの移行」によって、口述の語りのみをデータとする際に陥りがちな「他者の物語の引き出し、記述」という「転写」に留まるものではない、ライフヒストリーの構成が可能になるわけである (Goodson & Gill, 2010, p.40)。この場合、構成されるライフヒストリーは「ある個人のライフストーリーとは異なった物語」となり、この「物語」は「権力や意味のより広範な世界」という「ライフストーリーが埋め込まれている状況」に即した物語ということになる (Goodson & Sikes, 2001, p.62)。

もちろん、ライフヒストリーやナラティヴは、それを通して「社会的コンテクストを見る必要」(桜井, 2005b, p.166) があると言われるように、ここで言う文脈性を無視した概念ではなからう。しかし、ライフヒストリーは、個人の経験を巡った個性や主観性を志向しつつ、同時にデータのトライアンギュレーションによって「解釈の心理主義モード」(Caughey, 2006, p.9) を回避しながら、そうした経験の社会的、文化的、制度的、歴史的な文脈を重視するという点で、相対的により文脈性志向の強い概念と見なすことができる。

2.4 共同性

以上の個性性、主観性、文脈性に加えて、今1つライフヒストリー概念を特徴付ける観点として、ライフヒストリーは「ライフストーリーの語り手とライフストーリーのインタビュアー＝研究者によって共同的に構成される」(Goodson & Sikes, 2001, p.62) と言われるように、共同性を挙げることができる。こうした共同性を手掛かりにして、ライフヒストリーとこれにもっとも近似した概念である個人誌 (biography) を比較検討してみよう。

端的に「生の歴史」(Denzin, 1989b, p.48) と定義し得る個人誌 (伝記) について、たとえば、ロバーツ (Roberts, 2002, p.3) は、「個人の語りや他の『個人に関するデータ』」を用いて、社会的文脈の中でその個人の「生を理解するための作品」と規定している。また、メリルとウエスト (Merrill & West, 2009, p.55) は、「個人誌の理解」を通して「主体と文化の相互構成の在り様が解明される」と言う。さらに、スタンリー (Stanley, 1992, p.5) は、『「個人」の心理学的還元主義の拒絶』、すなわち「個人は

徹頭徹尾、社会的で文化的なもの」と捉えることを「個人誌的アプローチ」の「原理」として挙げている。

これらの諸定義を見る限り、個人誌概念には、これまでライフヒストリーに関わって議論してきた個別性、主観性、文脈性という特徴を見出せることになる。つまり、個人の経験への焦点化＝個別性、経験の語りのデータ化＝主観性、データのトライアングレーションを通した個人の経験を巡る社会的、文化的、歴史的な文脈等の把握＝文脈性という特徴である。したがって、個人誌は、ライフヒストリーときわめて近似した概念と見なせる。

ライフヒストリーと個人誌を概念的に差異化する観点として、メリルとウエスト (Merrill & West, 2009, p.10, 傍点引用者) は、ライフヒストリーの場合「研究者が自身の解釈や理論的洞察を持ち込む」度合いが強いことを指摘している。とは言い、コールとノールズ (Cole & Knowles, 2001, pp.16-17, 傍点引用者) は、個人誌を「文学的な道具立てや慣習と、関連する理論的な枠組みや文脈」を結びつけた「理論的観点」からの「生に関する構造化された説明」だとしている。この両者の議論から、ライフヒストリー研究であれ個人誌的研究であれ、たとえば教師の経験を対象化した場合、教育や教師に関する理論を参照しつつ遂行されるものとなり、この二つの概念には大差がないことになる。

これらのことから、ライフヒストリー等「類似しているものの差異もある多くのアプローチをカバーできる適切なラベルとして『個人誌的研究』というタームを用いる」というメリルとウエスト (Merrill & West, 2009, p.14) の提起、すなわち包括的な個人誌的研究のパリエーションとしてのライフヒストリー研究という考え方も妥当であるように思える。しかしながら、前山 (2003, pp.251-253) は「一般にライフヒストリーは『伝記』から区別されるべき」であるとし、両者の差異化の要点を、ライフヒストリーが語り手＝研究参加者と聞き手＝研究者とを「共に不可欠の協力者として備えた、両者の合作」であることに求めている。前山が言う「合作」という点は、語り手と聞き手との「対話」を通して得られる「口述結果」こそが、ライフヒストリーにとって「中核」をなすという見方に依拠していると言える。

ただし、上記のロバーツ (Roberts, 2002, p.3) による定義によれば、個人誌は「個人の語り」をデータとするという立場も採ることができるわけであり、個人の経験を語り聞くという語り手と聞き手の共同の有無のみで、ライフヒストリーと個人誌を差異化することは困難であろう。とは言い、「合作」や「対話」という概念を手掛かりに、

語り手＝研究参加者と聞き手＝研究者による、ライフヒストリーを巡った共同の局面を拡張して捉えていくことは可能だと考えられる。つまり、語り聞くことでの共同だけではなく、そうした口述データとともに、トライアングレーションを通して得られる各種データの解釈での共同、さらには研究の最終段階におけるライフヒストリーの著述での共同、というようにである。

こうしたライフヒストリー研究におけるデータ収集、解釈、結果の著述という研究の諸局面での共同から、グッドソン (Goodson, 1994, p.36) の言葉を借りれば、「教師は語り手という役割よりも一般的な研究者という役割を強める」ことになる。すなわち、「教師という研究者」は、自身の「生活の文脈」についての「調査に共同で取り組む」ことになり、その結果教師は「能動的に自身の歴史を作る者」、自らの「歴史を理論化する」者と見なせるようになる。また、グッドソンとギル (Goodson & Gill, 2010, p.40) は、この点に関わって、データを巡る「共同的な解釈と意味構成」を通して「語り手と聴き手がライフヒストリーについてさらに洞察を深めるための、より共同的で根本的な対話」が成立すると言う。

もちろん、個人誌的研究においても、上で述べたような共同を試みることは可能であろう。ただし、研究結果としてのテキストが、個人誌＝伝記の場合、その呼称からも分かるように、特定の個人の経験を他者が三人称で客体化して著述するという意味合いが強い³。したがって、上記のような研究の諸局面における語り手＝研究参加者と聞き手＝研究者の共同という点、すなわち研究過程における相互主観性は、個人誌的研究において相対的に主題化しにくいとも考えられる。こうした点から、共同性という点において、ライフヒストリーと個人誌は相対的に差異化できると、ここでは見なしておきたい。

2.5 ライフヒストリーと個人誌・自叙伝との関連

このように、共同性という観点を手掛かりに、ライフヒストリーと個人誌の概念的な差異を考えることはできるものの、両者の関係は別の意味からきわめて密接なものと言える。著述されたライフヒストリー・テキストをその人称で区別した場合、本人が一人称で語った自叙伝 (autobiography) 的なものと他者が三人称で描いた個人誌的なものがあり得ることになる。この捉え方では、これまでの議論より個人誌の概念を限定的なものとし、三人称で著述されたライフヒストリー・テキストという狭い意味で、すなわちライフヒストリーの低位概念として用いていることになる。こうした個人誌的ライフヒストリーに対して、

個人が自身の経験を著述した自叙伝的ライフヒストリーがあるとした場合、この捉え方は、一見ここで論じてきたライフヒストリー概念における共同性という観点と矛盾するようにも思える。つまり、一人称の自叙伝では、語り手＝研究参加者と聞き手＝研究者の共同は生じ得ないのではないかということである。

もちろん、他者が介在することなくモノロジカルに著述された自叙伝は、本稿で定義を試みているライフヒストリーには相当しないと見なしてもよい。しかし、「共同的自叙伝」研究 (Butt et al., 1992) と言うように、研究の諸局面における語り手＝研究参加者と聞き手＝研究者の共同を通して、最終的には語り手自身が自叙伝的に自身のライフヒストリーを著述する場合も想定できよう。したがって、共同性という観点を採るとしても、個人誌的と自叙伝的という2つの著述のタイプによるライフヒストリーが成立し得ることになる。

ただし、今述べた個人誌、自叙伝とライフヒストリーの関係を巡っては、前二者を後者の下位概念とするといった簡潔な定義には収まらない、ライフヒストリー概念の検討にとって根本的な論点提起が提起されている。つまり、ライフヒストリー——ここでは三人称で著述される個人誌的なものが対象——を、研究者＝聞き手・書き手の自叙伝と研究参加者＝語り手の自叙伝の混交と見なすことに関わる論点である。

この論点については、「オート／バイオグラフィー (auto/biography)」という概念を軸に議論が展開され、この概念を提起したスタンリー (1992) の意図は、伝統的な個人誌概念の脱構築を試みることにある⁴。スタンリーは、書き手の自叙伝的要素は他者の「個人誌構成において撚り合される」(p.254) が故に、「個人誌と自叙伝を明確に異なるものと見なすのは不可能」(p.99) だと言う。つまり、個人誌には、その個人の自叙伝的要素はだけでなく、書き手の自叙伝的要素も本来的に含まれるという点を強調しつつ、スタンリーは個人誌をオート／バイオグラフィーと再概念化したわけである。したがって、スタンリーによれば、オート／バイオグラフィーは、個人の「生について書くすべての方法を包括する」(p.3) ものということになる。

スタンリーが提起したオート／バイオグラフィーという論点は、現在のライフヒストリー研究や個人誌的研究での方法論的議論において欠くべからざるものと見なされている (Roberts, 1998, pp.110-111; Merrill & West, 2009, p.5, p.31)。このようなオート／バイオグラフィー概念が成立する根拠は、他者理解の前提となる自己理解という

点に、すなわち「他者の人生の物語を理解するのに、自己の実践の経験を準拠とする」(小林, 2000, p.111) という点に求められる。たとえば、教育研究者がある教師のライフヒストリーを著述しようとする場合、その構成において自身の教育や学習の経験といった自叙伝的要素をまったく参照しないということは、ほとんどあり得ないであろう。そうした点から、「ライフヒストリーの著述は、つねにオート／バイオグラフィー的な過程」(Sikes, 2010, p.12) となり、この過程では「他者の生に関心を寄せつつも、同時に自身の個性や物語を認識し、いかに自身が他者の生と関連付きそれを構成していくかを理解すべきである」ということになる (Roberts, 2002, p.62)。

3 研究過程における研究者－研究参加者の関係性

3.1 研究関係における権力性の問題

2におけるライフヒストリー概念に関する検討内容を整理すれば、以下ようになる。すなわち、ライフヒストリー概念は、基本的には、個別性、主観性、文脈性、共同性という観点から特徴付けられる。その上で、ライフヒストリーの著述のタイプとして、個人誌的なものと自叙伝的なものを指定でき、また研究者の自叙伝と研究参加者の自叙伝の混交というオート／バイオグラフィー的な発想はライフヒストリー概念にとって基底的なものと捉えられることになる。

以上の検討から得られた知見は、ライフヒストリー研究の過程と結果に関わって、次のような論点を含意し得る。1つは、主に2.4と2.5における共同性やオート／バイオグラフィー的な発想と関連して、研究の過程での研究者－研究参加者関係という論点である。今1つは、主に2.2～2.4における個別性、主観性、文脈性と関連して、研究の結果としての個別的な教師の事例が持つ意味である。まず、前者の論点から検討してみよう。

教師のライフヒストリー研究は、多くの場合、教育実践の参与観察、教師へのインタビュー、教師を巡るドキュメントの収集で得られた各種データの解釈を軸とする、質的研究として遂行される。こうした研究は、研究者と研究参加者＝教師の間の関係性に強く依存して展開され、この関係性を巡り考慮すべき点を内に含むことになる。

ここで言う研究者－参加者＝教師の関係性については、データ収集や研究結果公表の許諾、そうした公表に伴う参加者の不利益の防止等、研究倫理に関する論点がまずは想定されよう。しかしながら、この関係性を巡る論点として、研究参加者の選定、データの収集・解釈、それに基づく著述全体を通底するより根本的な論点が挙げられる。すなわ

ち、研究者－研究参加者の関係における非対称性、言い換えれば参加者＝教師を対象とした研究という社会的実践そのものが持ち得る権力性の問題である。

社会の中で生活し実践する教師を対象とするライフヒストリー研究において、こうした研究上の権力関係は避けて通ることができない論点と認識すべきであろう。それは、ライフヒストリー研究において、参加者の「人生の歴史／物語」を参加者とは「違うやり方で意味づける」(Goodson, & Sikes, 2001, p.109) ために「研究者が共感できる教師の声を選択し、他の声は考慮しないという危険性」がたぬにあり得るからである (Goodson, 2008, p. 6)。

ここで言う研究関係における権力性の問題は、特定の教師に研究参加を要請するという関係構築の出発点から生じていると見なせる。この点について、スタンリー (Stanley, 1992, p. 9) は、「研究対象者の選択は政治的な過程」であり、「誰を『適合的な対象者』と見なすか」は研究結果の「著者」＝研究者の権力と関連していると言う。また、マクア (Maclure, 2003) は、克蘭ディニンとコネリー (Clandinin & Connelly, 2000) やグッドソンとウォーカー (Goodson & Walker, 1991) による教師の経験やそのライフヒストリーに関する研究に言及しつつ、これらの研究には「アカデミックな研究者が持つ平等ではない権力」の「優越」(p.100) が見出せると断じている。そうした「優越」の根拠を、マクアは、教室や実践コミュニティの「外側にいる者」＝研究者とその「内側にいる者」＝教師を、「対立的に」峻別して捉える「関係付け」の在り方に求めている。つまり、「学問的な研究と専門の実践の間の内－外の関係」という枠組みである。この関係を固定的なものとは見なす以上、教師は「二者関係における下位のパートナーと位置付けられ……その役割は外側にいる者の抽象的で理論的な知識」を教室に「馴染ませる」ことになってしまうのではないのか、とマクアは言う (pp.102-103)。

こうした教師に対する研究参加の要請の開始時から見出せる非対称的な関係性だけでなく、研究者－参加者関係における権力性は、データの解釈やその結果の著述に関しても議論されている。たとえば、リンカン (Lincoln, 1997, p.43) は、インタビュー等における「研究参加者の言葉は研究者が主張したいことの証拠を示すものとして使われる」ものの、そのようにして構成されるテキストはあくまで研究者の「コントロールの下に」あると言う。同様に、キングとホロックス (King & Horrocks, 2010, p.139) も、解釈結果の著述において参加者の言葉の「引用があったとしても、著述のレトリック、焦点、観点においては、著者である研究者の権威的な声が支配的に優勢だ」と見なす。

また、サイクス (Sikes, 2010, p.16) は、データの解釈やその結果の著述について、参加者の「メンバーチェック」が行われたとしても、描かれたものは「誰の『所有物』か」という問題が依然として残り、それは「結局のところ研究者の物語」に過ぎないとする⁵。

このような研究者－参加者間の権力関係がライフヒストリー研究を含む質的研究での論点となる1つの源泉は、人類学やポストコロニアニズム (Sherry, 2008) の文脈での議論に端を発する、他者表象が持つ倫理性や政治性の問題である。つまり、研究者は、参加者の経験、生 (life)、文化等について解釈し表象を試みるものの、上記のリンカン、キングとホロックス、サイクスの議論に見られるように、その表象は研究者が特権的な立場から自らの枠組みで絡め取った結果成立しているものではないのか、たとえばライフヒストリーに見られるような研究者による「個人誌的説明」とは他者の「自叙伝に押し付けられた構造」(Scott, 1998, p.44) ではないのか、という研究を通した他者表象の在り方への根本的な懐疑である。言い換えれば、他者＝参加者を研究者の関心や利益から都合よく描いてはいないか、という他者表象の倫理性や政治性への問いが、研究者－参加者の人間関係を基盤に展開される質的研究に浸潤し、両者の権力関係を質的研究者は意識せざるを得ない状況にあるということである。

また、研究者－参加者間の権力関係が質的研究における論点となる今1つの源泉は、ポストモダニズム (Olsson, 2008) に由来する客観的实在として社会的現実を指定することへの懐疑、さらにはポスト構造主義 (Fawcett, 2008) の文脈で議論される現実の言語・テキストの構築という見方である。前者は、社会的現実が研究主体とは独立して存在し客体化可能であるという実証主義的な見方を批判し、現実とは主体間の社会的相互行為の産物であるという観点を強調する。これと関連しつつ、後者は、現実を、そうした特定の社会状況における主体間の相互行為を通して言語的に構築され、他の構成の在り方を潜在的に孕んだ1つのテキストとして実現されるものと見なす観点である⁶。

このような社会的現実の相互行為 (社会的・言語的構築という観点は、質的研究における再帰性 (reflexivity) と密接に関連する。通常、再帰性とは、たとえばインタビューであれば、研究者は参加者と対話しつつその結果がデータとなる、すなわち自らがその生成の一端を担ったデータを解釈するというように、研究者が研究対象に影響を与える事態を意味する。つまり、社会的現実が相互行為的に構築されるものならば、現実を認識しようとする営みは、本来的に再帰性を帯びたものとなるわけである。この点を敷衍

して、ライフヒストリー研究を含む質的研究の文脈では、再帰性の名のもとに「研究者自身が研究に与える影響をたえず点検・説明する責務」があるとされる。ここで言う「責務」には、研究経過の「単なる記録」だけではなく、後述するように、研究遂行に関わった研究者－参加者を巡る「政治的・社会的論点の点検」が含まれることになる (Dowling, 2008, p.747)。

これら社会的現実の相互行為的・言語的構築や再帰性といった観点は、上記のマクルアの批判に見られるような、実証主義的な研究枠組みで採られていた研究主体と研究対象＝参加者の峻別、すなわち研究者の客観性や中立性の前提の懐疑へと繋がっていく。つまり、ライフヒストリー研究者は、研究対象である教師の経験、生、文化等について、主客分離的な客観性や認識論上の中立性を保持しつつ、本質主義的に措定可能な、社会的現実の確定的ヴァージョンを提示できるわけではないということである。つまり、研究者が「現実に関する何らかの特定のヴァージョンを特権化する基準を提起することは非論理的」となり、「多くの可能な競合する解釈の一つを説明として提示できるのみ」となる (King & Horrocks, 2010, p.159)。にもかかわらず、研究者の客観性や中立性を主張するならば、そのことは「研究者の対象認識の優越」や特権化へと繋がり、研究者－参加者関係の権力性の温床とならざるを得ない。

このような研究者－研究参加者関係における権力性という論点によって、ライフヒストリー研究者は難問を突き付けられそれへの応答に苦慮することになる。たとえば、ハッチとウィズニーフスキー (Hatch & Wisniewski, 1995, p.123) によれば、他者表象の倫理性や政治性によって「ナラティブやライフヒストリーといった研究が深刻な問題を内に抱えたままになるのか、それとも事態の複雑性に向き合えるだけの価値ある道具になるのかどうか」、研究者はこの点を巡って「引き裂かれた」状態だとされる。また、ジョゼルソン (Josselson, 2007, p.538) は、研究者－参加者関係を巡る「倫理的難問」によって「参加者との適正な関係」に配慮しつつ、同時に研究の「厳密さや確実さ」を通して「学問的コミュニティ」への「専門的応答責任」を果たすという、「時には葛藤」する「二重の役割」を研究者は強いられると言う。

いずれにしても、研究者－参加者の権力関係は、「互酬的な関係のなかで解消できないし、また個人の倫理レベルに翻訳しても、問題の取り扱いとしては不十分」(太田, 1998, pp.126-127) と見なせる。つまり、この問題は、データ収集や研究結果公表の許諾、そうした公表に伴う参加者の不利益の防止等、研究倫理の遵守といった方途では解決

するものではないということになる。

3.2 研究者－研究参加者間における権力関係の脱構築

一方、以上のような研究者－参加者関係における権力性という論点への応答に関わった議論は、幅ひろく展開されている。この議論は、基本的には研究結果の著述の在り方を軸とした表象形式の変革に関わったものである。

こうした試みの中で、とりわけ中心的とされるのは、多くの論者が指摘しているように、研究者が、研究を巡る再帰性を強く自覚しつつ、その内実を省察的に明示することである。この試みは、研究参加者の選定やデータの収集と解釈に関わって、さらには結果の著述において、研究者が採る枠組みの背景となる主観的な関心や信念等を省察し、それらの内容を述べることに繋がる。言い換えれば、研究者が研究に位置付く自己を開示することである。この自己開示とは、太田 (1998, p.191) の所論を借りれば、研究者が「発話のポジション」、すなわち学問の「言説の内部のどの位置から発話するか、その発話の位置」を自覚しつつ、「学問を行う歴史的状況に自己をどのように位置づけるか」を明確化することと見なせる。

このような自己開示を通して研究者が研究に自己を位置付ける試み、すなわち研究における再帰性実践の省察とその表明に関わっては、研究者の何が表明されるべきなのかについてさまざまな形で論じられている。たとえば、ミドルトン (Middleton, 1993, p.70) は、女性を対象とした自身のライフヒストリー研究において「概念上の帝国主義や素朴な相対主義を避けるために、理論的な方向性やライフヒストリー分析の過程で発展させていく枠組みを可能な限り参加者の女性たちに開示していく」という立場を採ったとする。一方、グリフィス (Griffiths, 1995, p.95) は、女性教師を参加者としたアクション・リサーチの在り方に触れながら、そこでは「研究者の自己自体」が、すなわちその「構え、信念、ものの見方、価値観」が「論点」となると言う。また、ハーツ (Hertz, 1997, p.viii) によれば、再帰性は「研究対象に関わったイデオロギー、文化、政治」に「自覚的」になることを研究者に求め、それ故に「研究者は自己の立ち位置を理解されること」が「きわめて重要」とされる。さらに、小林 (2000, p.102) は、ライフヒストリーの「第二のオーサー」である研究者は「第一のオーサー」である参加者との「関係性を具体的なライフヒストリーを書くときに、どう組み込んでいくのか、ということを考える必要がある」とする。この他にも、「研究者である私たちを突き動かす情熱、責任、動機」(Cole & Knowles, 2001, p.49)、「研究者の関心や社会的立場が研究

関係において果たす役割」(Chase, 2005, p.655), といった点が, 表明されるべき内容として言及されている⁷。

こうした再帰性実践の省察とその表明に関する議論は, 質的研究において枚挙に暇がない (Miller, 2008, p.62; Olsson, 2008, p.659; Sherry, 2008, p.654)。その試みは, ライフヒストリーや「個人誌を書く者の自叙伝的な声が他者が描かれた個人誌の中に見出せる」(Pinar, et al., 1998, p.67) ことを明確にするという意味で, 先の2.5で論じたオート/バイオグラフィーの発想と繋がっていく。つまり, ライフヒストリー研究において, 研究者が「研究対象となる人の生」に対して「距離を置いたり第三者的であろうとすること」や「非関与的であろうとすること」は「不可能」(Goodson & Gill, 2010, p.46)である。したがって, ライフヒストリー研究者が「インタビューしている参加者を特徴付けること」と, ライフヒストリー・テキストの中で「自己表象すること」は「相関」(Caughey, 2006, p.89) とも言える。この「オート/バイオグラフィー的な認識論的關係の自覚」, すなわち研究者による「意味構成における自らの位置取りと役割に関する再帰性と誠実さが, 研究実践を倫理的なものにする不可欠の要素」(Sikes, 2010, p.13)となるわけである。

以上のような再帰性実践は, 「研究者の背景・関心・価値観が研究上のトピックの選択において影響を与える」(Woods, 1996, p.53) というように, リサーチ・クエスチョンの設定, 研究の枠組みの構成, 研究参加者の選定において遂行される。また, 「研究において再帰的であること」は「自己, 他者, および自己と他者の弁証法を自覚すること」(Cole & Knowles, 2001, p.30) というように, 参加者との関係におけるデータの収集や解釈においても遂行され得る。さらに, 再帰性は, 研究者の「バイアス, 意図, 認識者としての立ち位置, 知識生成の状況」に関わるものなので, 研究の最終「報告」は「研究者の意味構成」の在り方そのものを示す (Josselson, 2007, p.549) というように, 研究結果の著述でも遂行され得る。つまり, 研究全体を通して再帰性実践は見出せ, したがってその省察と表明は結果の著述だけではなく, 研究の諸局面で一貫して取り組まれるべきものだということになる。

3.3 再帰性実践の省察とその表明という論点の含意

これまで述べてきた再帰性実践の省察とその表明, それによる研究者-参加者間における権力関係の脱構築の試みの帰結として, 研究者と研究参加者が共同関係にあると宣言することや, 研究を通して参加者に声を与えたり, そのエンパワーメントを目指すことが, 必ずしも研究倫理の十

全な根拠たり得ないという点が挙げられる。これに関わって, グッドソンとサイクス (Goodson & Sikes, 2001) は, 共同関係に基づいて「声を与える」という考え方には, 研究者-参加者の「避けたい非対称性」が潜在していると言う (p.102)。つまり, 参加者の声の支援やそのエンパワーメントの志向のみで, 研究関係における権力性は不問に付される訳ではなく, したがって研究者は研究において「採用した立場を明確に認識しておくべきだ」(p.109) とする。

また, 再帰性実践の省察とその表明を通して実現されていくのは, 著述の結果生じるテキストの相対性である。そうしたテキストには, 研究者の特定の立場, 信念, 価値観等に関わった情報が盛り込まれているが故に, テキスト編集の内実が示され, このことは他の在り様での異なるテキスト編集の可能性を担保する。つまり, 再帰性実践の省察とその表明によって, 研究結果を他の構成の在り方を潜在的に孕んだ1つのテキストとして提示することが可能となり, このテキストを媒介としつつ, 他者表象の倫理性や政治性を巡って, 研究参加者やテキストの受容者である読者と交渉可能性が開かれる。言い換えれば, 「研究過程を検討へと開き, 他者が研究の質を精査し判断することを可能にする」(King & Horrocks, 2010, p.134) ようなテキスト編集である。また, そうしたテキストでは, 研究者の中立性や客観性の主張はもはや不可能であり, したがって研究者の対象認識の「優越」や特権化は生じる余地がない。こうようにして, 再帰性実践の省察とその表明は, 研究者-参加者関係の権力性脱構築の可能性を拓くことになる。

さらに言えば, 再帰性実践の省察とその表明は, 研究者にとって, 研究における自己認識の変容の経験, すなわち参加者との対話を軸とした研究という実践からの学びの過程を描くことにもなると見なせる。たとえば, ウッズ (Woods, 1996, p.66) は, 再帰性実践を研究者が「自明視している信念や仮定, ものの見方, 自身の関心, 能力, 願いへの捉え方を検討に付すこと」であり, それを「研究者の自己の変容を含む」ものとする。また, チェイス (Chase, 2005, p.666) によれば, 参加者の「声によって屈折させられることによって, 研究者は自身の声——主体としての立ち位置, 社会的な地位, 解釈, 個人的経験——を検討する」機会を持つとされる。さらに, アルヴェッソン (Alvesson, 2011, p.108) は, 再帰性実践を通して研究者が「探究において選好する前提や過程を自己批評的に捉えること」で, その解釈の「地平は拡張され多様化される」と言う⁸。

しかしながら, こうした再帰性実践の省察とその表明に

関わっては、一定の批判も存在する。たとえば、ルールストーン (Roulston, 2010) は、「再帰性の明示は問題を含む場合もある」として、それが「ナルシスティックな告白」に堕してしまうケース、さらには「研究に潜在する権力関係の隠蔽」という意図のもとで行われるケースを挙げている (p.118)。また、研究者による「主観性の表明」は、現在の質的研究において「普通に見られるものの……単に研究者の社会的属性のリストを挙げるだけなら必ずしも再帰性を満たさない」とも言う (p.121)。

ルールストンの議論は、再帰性実践の省察とその表明を、実のあるものにしていくための警告と見なせよう。同様の観点から、グブリアムとホルスタイン (Gubrium & Holstein, 1997) は、研究者による「自己意識の表明」という研究を通した「自己表象の試み」が「体系的な探究そのものを沈黙させる危険性」を孕む場合があると言う (p.16)。つまり、再帰性実践の省察とその表明は、研究者の研究における「経験の感情的な深みを探る自己意識的な試み」に繋がり、そこでは研究参加者という他者=対象の認識よりも、研究者が自らを「他者に即して書く」ことが優勢になってしまうことがあるとする (p.94)。

いずれにしても、再帰性実践の省察とその表明は、あくまで研究者-参加者関係の権力性脱構築への希求的な志向であり「研究される者の声や関心が歪曲されることなく聞かれるような、より無垢な表象の様式が探究されているにもかかわらず、権力や著者の権威の問題は研究の著述につねに付きまとう」(Maclure, 2003, p.104) のが現実であろう。とは言え、研究者-参加者関係の権力性脱構築は、ライフヒストリー研究を含む質的研究において回避できない論点である以上、再帰性の省察とその表明が重要な試みであることは論を待たない。

4 研究結果としての事例の意味

4.1 可能な1つのテキストとしての事例構成

以上の研究過程における研究者-研究参加者関係という論点に加えて、ライフヒストリー概念を特徴付ける個別性、主観性と主に関連しつつ、研究結果としての個別的な教師の事例が持つ意味が、ライフヒストリー研究の方法論上の重要な論点と見なせる。

教師のライフヒストリー研究は、特定の教師に関する事例研究として遂行されるため、研究結果はその教師の経験の事例化となる。こうした試みに対しては、グッドソンが (Goodson, 2008, p.14) が指摘するように、「教師の生」が本来「離散的で多様な教育実践の中の生」である、すなわち「教師はたえず浮遊し多面的で、つねに流動と変化を

伴う『自己』を持つ」にもかかわらず、この研究は「教師の生」に無理に「一貫性」を持たせ「枠」を嵌めようとしているのではないかという批判がある。つまり、ライフヒストリー研究が教師の経験を事例化できたとしても、それによって対象の十全な理解が保証されるとは言えないという批判である。

この点については、ライフヒストリー研究が特定の教師に関して示し得る事例を、3.2でも触れたように、他の構成の在り方を潜在的に孕んだ1つのテキストと見なすことで応答が可能である。つまり、研究結果としての事例=特定の教師の経験を表象するライフヒストリー・テキストは、あくまで「現実の1つのバージョン」(Tierney, 1997, p.25) であり、そのテキストは可能な他のテキストとの相対性を基本とするということである。

こうしたライフヒストリー——さらには個人誌やオート／バイオグラフィー——のテキストに見出せる相対性に関わって、スタンリー (Stanley, 1992) は、「生を構成的に描くことは……きわめて選択的」(p.128) な試みだとする。したがって、そうしたテキストは「何がなぜ起こり、その帰結は何かということについての、競合的で交渉可能でありつつも結果として構成されたヴァージョン」の1つであり、「唯一の十全な表象」ではなく (p.7)、それ故に「読者に知見がもっともらしく受け入れられるか否か、どの程度そうなのかを自分で評価することを可能にする」(p.9) と言う。同様に、グブリアムとホルスタイン (Gubrium & Holstein, 1997, p.157) によれば、「個人誌に何が関連あるものとして組み込まれるべきか」は、研究上の「特定の文脈に応じてその指針が決まってくる」とされ、構成されたテキストは「いずれにしても当面の個人誌」(傍点は原文斜字体) ということになる。したがって、「個人誌の構成で重要な点は、生の形や時間軸に沿ったその進展のパターンについて、別様のモデルを示せるかどうか、その可能性」であり、結果としてテキストは「つねに再解釈に開かれている」ものとなる。

このような性格を持つライフヒストリー・テキストの構成では、すでに3.2で論じたように、研究を巡る再帰性の省察とその表明、すなわち研究者が採る枠組みの背景となる主観的な関心や信念等を省察しそれらを述べること、言い換えれば研究者が研究に位置付く自己を開示することが必要となる。その場合の構成の在り方として、たとえばトラヴァース (Travers, 2001, p.159) は、研究者と参加者による「対話的、多声的」なテキスト、つまり研究者のみによる「客観的な三人称の語り」ではなく両者の「声の対話的交錯」が見出せるようなテキストがあり得ると言う。

この点に関わって、マクローア (Maclure, 2003, p.127) は、そうしたライフヒストリー・テキストの構成の在り方を、「調和的全体」を目指す「パッチワーク」ではなく、「絶え間ないファブリケーション=縫い合わせ」といったメタファーで表現している。

4.2 事例に関わる一般性の問題

教師のライフヒストリー研究を通して構成される上記のようなライフヒストリー・テキストは、特定の教師の経験を巡る事例を示し得るものの、こうした事例を巡って議論になるのが一般性の問題である。つまり、教師のライフヒストリー研究は、個別の教師の事例を提示するに過ぎず、本来研究という営みが志向すべき一般性のある知見を提起できないのではないのかという、研究の意味への根本的な懐疑である。グッドソンとギル (Goodson & Gill, 2010, p.27) によれば、事例の「代表性」や「一般性」の問題は、個別性や主観性を重視する「ライフヒストリーに突きつけられた難題」ということになる。

たしかに、ライフヒストリー研究が示し得る特定の教師についての事例は個別的なものに留まるものの、しかしながら、それ故に事例の受容者＝ライフヒストリー・テキスト読者である他の教師が、その具体性を手掛かりに自らの経験との重なりを見出しやすい。その結果、事例の受容者である教師に、研究結果としての事例と自らの経験を対照させて、自身のそれをふり返る契機を提供できる可能性が生じる。

こうした個別的な事例の機能については、事例研究の方法論に関する議論の中でしばしば論及されている。その中でも、ステイク (Stake, 1978, 1995) が提起し、また他の論者 (Firestone, 1993, p.18; Bassey, 1999, p.33; Donmoyer, 2008, p.372) も言及している「事例の読み手自身が生み出す自然な (naturalistic) 一般化」(Stake, 1995, p.20) という概念は代表的なものである。この点について、ステイクは次のように言う。すなわち、「人間は、自分の経験に即して一般化ということを理解する。……自然な一般化は、生活の中の出発事との関わりを想起させることを通して、あたかも自分に起こった出来事のように感じさせることを巧みに引き出す追体験によって、達成されるものである」(p.85)。

このような「自然な一般化」の可能性が生じる要因は、教師のライフヒストリーに即して言えば、事例に描かれる教師とライフヒストリー・テキストの読み手である他の教師の間における、経験の「文脈」の「適合性」(Lincoln & Guba, 1985, p.124) や、両者に「共有される」経験上

の「類似性」(Denzin, 1989a, p.21) に見出せる。また、事例は、「別の経験の文脈でも見出せるような実例」としての「範例的 (exemplary) 知識」を提示するが故に「様々な経験の文脈」において「順応性を持つ」(Thomas, 2011, p.215) と考えられる。こうした事例に描かれた経験と受容者の経験の「適合性」、「類似性」、「順応性」から、経験間の「境界交差」による経験の「比較や省察」、「他の可能性への考慮」(Bullough, 1998, pp.31-32)、「同様のことが生起するか否かの点検」(Bassey, 1999, p.51)、「個人にとってあり得る意志決定、不慮の事態、選択肢」(Goodson, 2008 p.14) への洞察等が促されることになる。

ただし、以上のような「自然な一般化」について、ゴムら (Gomm, et al., 2000, p.100) は次のように批判している。すなわち、「自然な一般化」の議論では、「読み手が他の事例に関わった結論を引き出せる実際的な根拠を示す必要」があるにもかかわらず、この点について明確に示されていないと言う。たしかに、ゴムら (Gomm, et al., 2000, pp.102-111) のように、事例研究が事例そのものを超えた一般性のある知見、すなわち理論を提起すべきという立場を採るならば、事例の意味は「自然な一般化」をその受容者に促す点にあると言うだけでは不十分になろう。しかしながら、上記のように、個別的な事例に触発されて、ライフヒストリー・テキストの読み手である教師が自身の経験を省察し捉え直す機会を担保できる点は、教師のライフヒストリー研究の結果が持つ意味として抜きがたいものと見なせる。

とは言え、事例が理論とまったく関わりのないものだという判断は早計であろう。事例は理論的な構築物であるという観点は、しばしば事例研究の方法論的議論の中で触れられている (Hamel, et al., 1993, pp.46-48)。この点に関わって、エリクソン (Erickson, 1986, p.130) は事例の「具体的な普遍性」という概念を提起し、またショスタク (Schostak, 2006, p.22) は事例を「単に1つの事例に帰着するものではなく、そうした実例とは異なる何事かへの、あるいは幾分とも一般的な関係を持つとまり、全体、普遍的なものへの繋がりなくしては成り立たない」とする。

では、教師のライフヒストリー研究において、個別的な教師を巡る事例と、教育や教師に関する理論は、どのように関係付けることができるのか。2.3で述べたように、ライフヒストリー研究では、データのトライアングレーションが試みられ、教師による経験の語り＝口述データ、教師自身による自己を巡った記録や他者によるその教師に関する記録等のドキュメント・データ、教育実践の観察データ

等が収集・解釈される。これらのデータに基づいて、その教師が経験した場面や出来事等、ライフヒストリー上の物語的エピソードが記述され、さらにはその教師の経験を意味付けるに足る理論的カテゴリーが解釈され、それらを組み合わせる形で事例が構成される。つまり、事例とは物事のあるがままの記述ではなく、経験をめぐる物語的エピソードとそれに関する理論的カテゴリーからなる構成体だと見なせる。

そのようなデータから解釈できる経験についての理論的カテゴリーを通して、事例は理論の世界と接点を持ち得る。この点について、グッドソン (Goodson, 2008, pp.22-23) は、「実践の世界と理論の世界の関係付けを問い直し、関係の再配置を行い、両者の新たな関係付けを試みる」のがライフヒストリー研究の目指すところだと言う。グッドソンが言う「実践の世界と理論の世界の関係付け」の「問い直し」とは、一面では、先行研究が提起する理論の限界を明らかにすると同時に、理論を修正していく試みだと見なせる。また、別の面では、示された事例を通して既存の理論を解釈し直し、その拡張を試みることだと言える。こうした事例と理論の関係を考案する上で、事例を物語的エピソードと理論的カテゴリーからなる構成体と捉え、理論的カテゴリーを媒介とした事例の世界と理論の世界の接合を試みる必要となる。

4.3 教師のライフヒストリー・テキストが持つべき志向性

以上のような研究結果としての事例構成の在り方と事例の機能は、主にライフヒストリー概念を巡る個別性と主観性に関連していた。これらに加えて今1つ、文脈性との関連で、ライフヒストリー研究による特定の教師の事例においては何が描かれるべきなのか、その内容について検討しておきたい。

教師のライフヒストリーを簡潔に定義すれば、1人の教師の教室・学校における実践歴とともに、その地域・社会における生活歴を含む、個人史の一側面となる。そうした意味から、教師を巡るライフヒストリー・テキストでは、通常、ある教師の成長の軌跡等、教師としての履歴が描かれることになる。

しかしながら、そうした教師としての履歴が、もっぱら教師の実践の積み重ね等、個人の歴史的な文脈のみを視野に入れて研究されているとしたら、2.3で述べた文脈性が十全には考慮されていないことになる。前述のように、個人の経験が位置づく文脈としては、教師としての履歴＝歴史的な文脈だけではなく、そうした履歴に強く影響する社会的、

文化的、制度的な文脈を想定できる。

この点に関わって、たとえばグッドソン (Goodson, 1992b, p.240) によれば、教師の経験において、教育「政策立案者や官僚」の「声」という「教師の生を実質的に侵襲し絶えず制約」する「状況的諸要因」は「無視」できないものなので、教師のライフヒストリー研究は「教師の生をコントロールしようとする人々が占有する『見取り図』」を示すことが1つの重要な課題だとされる。言い換えれば、教育「政策立案者や管理者が生み出し維持する権力/知識の鉢」は、「教師の沈黙化」を生み出すものの、「『教師の生の研究』というプロジェクト」はそうした「『教師の沈黙化』の傾向への抵抗となる」教師の「対抗文化を生成する試みを提示すべきだ」(Goodson, 1992a, pp.10-11) とする。

ここでグッドソンが言おうとしているのは、教師の経験が社会的要求、学校等の組織文化、教育政策上の制度的要因といったものに影響を受けている以上、ライフヒストリー研究は、それらマクロなものとの教師の個別的なものを関連付けるべきだという点である。その上で、社会的、文化的、制度的なものが教師にもたらす「侵襲」「制約」「沈黙化」の内実を明らかにしつつ、そうした状況の中で直面する現実に即してよりよい実践を生み出そうと格闘する教師の経験を、ライフヒストリー研究は描く必要があるということになる¹⁰。

このようなグッドソンが提起する教師のライフヒストリー研究の志向性——個人の履歴という歴史的な文脈とともに、そうした経験を社会的、文化的、制度的な文脈に位置付けつつ、個別的なものとのマクロなものとの葛藤やそれへの個人の対抗の現実を描くこと——は特異なものかと言うと、必ずしもそうではない。たとえば、バーキット (Burkitt, 2005) は、個人誌研究において「個人が経験に形を与えつつ社会的諸力にいかに抗しているか」(p.226) を描き、「日常生活の時間、場、人間関係を断片化する諸力へ対抗する」のための「ライフ・ストラテジー」(p.240) を提起すべきだとする。また、バスマーカー (Bathmaker, 2010) によれば、ライフヒストリー研究は「個人とより広い社会構造の関係」(p.4) を捉えるが故に、「生きられた生の経験にそぐわない支配的ナラティブへの懐疑」を描きつつ、「個人が自身の生を形作る選択の在り方」(p.3) を示し得ると言う。

こうした点に関わって、たとえばケイシー (Casey, 1992, p.206) は、中途退職教師に関する先行研究が教師の「育み成長を願うというエートス」を、「管理構造によって抑圧される『傾向』」としてのみ解釈していることを批

判し、そうではなくそうした「エートス」を「教職継続にとって本質的に肯定的な力」として解釈していく必要性を提起している。そういう意味で、教師の「ライフヒストリー研究者は道徳的な意味を問われる行為を表現していくという独特のポジションを占めている」(Cole & Knowles, 2001, p.47) と言えることになる。

5 結論

以上、教師のライフヒストリー研究の方法論に関わった諸文献のレビューを通して、この研究において考慮すべき諸論点を明確化することを試みた。検討の結果得られた知見をまとめると、次のようになる。

- (1) ライフヒストリー概念は個別性、主観性、文脈性、共同性という観点で特徴付けることができ、同時に研究者と参加者の自叙伝の混交というオート／バイオグラフィー的な発想はライフヒストリー概念にとって基底的なものと見なせる。
- (2) 教師のライフヒストリー研究の過程における研究者－教師関係の権力性を脱構築していくために、研究者は研究における再帰性実践の省察とその表明が持ち得る含意を理解しつつ、研究過程全般においてこれに取り組む必要がある。
- (3) 教師のライフヒストリー研究の結果である特定の教師を巡る事例については、他の構成の在り方を潜在的に孕んだ1つのテキストであること、「自然な一般化」と事例に位置付けられる理論的カテゴリーから事例の一般性という点を理解できること、個別的なものと社会的、文化的、制度的なものとの葛藤やそれへの対抗として教師の経験を描く志向性を探り得ることを指摘できる。

注

- 1 教師のライフヒストリー研究の方法論的検討を目的とした国内の文献は、管見によれば、高井良 (1995, 2005)、藤原 (2006, pp.16-26) 等しか見出せない。
- 2 ただし、酒井 (2008) によれば「今日のオーラル・ヒストリーは必ずしも、事実を探ることを中心とする実証主義の路線に沿っているとは言えない」(pp.58-59) ものであり、「当事者の主観的ストーリーを積極的に見直して、解釈する」(pp.61-62) ような、経験の意味付けに関わる主観性志向をも含み得る概念とされる。
- 3 個人誌とライフヒストリーの差異化に関して、池田 (2003) は、個人誌を「人物の生の事実」を「できるだけ忠実に現前化」、「再現化することを意図するもの」とし、それに対してライフヒ

ストリーを個人の「生活を成立せしめている」「存在の深い構造」を「明らかにする」ものと見なす議論を展開している。

- 4 biographyと autobiographyを混交させた auto/biographyという術語は、自己(自叙)／個人誌と訳せるものの、この訳語では概念の意味を的確に汲み取れないため、そのままオート／バイオグラフィーと記すことにする。
- 5 こうした他者表象の問題は、角度を変えて言えば、当事者性の問題に繋がっていく。つまり、部外者である研究者は、研究参加者＝教師という当事者に代わって当人の生や文化について語り得る(代弁できる)のか、という論点である。この点については、後述の注8を参照。
- 6 ポストモダニズムには、「大きな物語」(J-F・リオタール)への懐疑、個人のアイデンティティの多面的で流動的な把握等、多様な論点が見出せ一義的には定義不可能ではあるものの、ここでは教師のライフヒストリー研究に関わる限りにおいて、社会的現実が先験的に存在するという本質主義への批判を軸に、主として社会的構築主義(social constructionism)に焦点化している。そうした現実と認識主体の関係を巡る論点と連動して、ポスト構造主義を、とりわけ認識主体と言語の関係を巡る議論を中心に捉えている。
- 7 バスメーカーとハーネット(Bathmaker & Harnett, 2010)の編著書では、各章の論者が自身の事例研究について述べる前提として、再帰性実践の省察とその表明が位置付けられている。
- 8 原田(2007, pp.23-24)は、藤原ら(2006)による教師のライフヒストリー研究に関わって、「研究者も……『学びの当事者』である、という自覚が弱い」ため「どんなに『教師との共同研究』をうたったとしても、そこには、一方的に教師や学習者を分析する強者としての『権力関係』が見出せるとする。この論点については、すでに述べたように、再帰性実践の省察とその表明を通して対応可能である。ただし、当事者性の「自覚」とその強調に関わって、昨今の当事者性研究は、当事者性概念を「当事者の世界は単独の孤立したのではなく、そこにかかわる人、環境を含みこんだもの」(森岡, 2007, p.193) というように、当事者とそれに関わる他者(たとえば研究者)を関係論的観点から把握しようとしている。こうした当事者性概念が他者を契機として成立するものだとする観点に立てば、当事者性の過度の強調は、当事者の立場から言えば他者の排除や当事者の語りのモノローグ化を、他者の立場から言えば他者の他者化の危険性を孕んでいると見なせる。
- 9 ここで言う「声の対話的交錯」を試みたライフヒストリー・テキストとしては、藤原と荻原(2012)を参照。
- 10 こうしたライフヒストリー研究を通して、グッドソンは、とりわけ、教師を巡る管理的な政策という制度的要因が教師の脱専門職化を招来しているという点を明確化できると言う。つま

り、「新しいカリキュラム基準」や「教員評価やそのアカウントビリティ」(Goodson, 1992a, pp.4-6)等に関わる教育政策は、「教師の実践を技術者のそれへと、あらかじめパッケージ化されたカリキュラム, その指針や意図の矮小化されルーティン化された官僚的な伝達者のそれへと、変形させようとしている」(Goodson, 1995, p.147)。このような制度的に決められたことを現状に流し込んでいく存在としてのみ教師を捉える導管メタファーに基づく政策は、グッドソン (Goodson, 2008, pp.4-5)によれば、教師を実践に関わった「道徳的責任」から引き剥がしながら、実践を「狭い技術的能力」の所産へと限定し、教師の「専門家としての判断」を縮小していくこと、つまり専門職としての自律性の剥奪という脱専門職化を招来するとされる。

文 献

- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: Sage.
- Atkinson, R. (2002). The Life story Interview. In J.F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp.121-140). ThousandOak, CA: Sage.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bathmaker, A.-M. (2010). Introduction. In A.-M. Bathmaker, & P. Harnett (Eds.), *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research* (pp.1-10). London: Routledge.
- Bathmaker, A.-M., & Harnett, P. (Eds.). (2010). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. London: Routledge.
- Breckner, R. (1998). The biographical-interpretative method: Principles and procedures. In *Sostris working paper 2* (91-104). London: Centre for Biography in Social Policy, University of East London.
- Bullough, R. V. Jr. (1998). Musings on life writing: Biography and case studies in teacher education. In C. Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp.19-32). New York : Garland.
- Burkitt, I. (2005). Situating auto/biography: Biography and narrative in the times and places of everyday life. *Auto / Biography*, 13 (2), 93-110.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp.51-98). London: Routledge.
- Casey, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching? : Theory, methodology and politics in life-history research. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (pp.187-208). New York: Teachers College Press.
- Caughy, J. L. (2006). *Negotiating cultures and identities: Life history issues, methods, and readings*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp.651-679). Thousand Oak, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (Eds.). (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Denzin, N. K. (1989a). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage. デンジン, N. K., 関西現象学的社会学研究会 (編訳). (1992). エピファニーの社会学: 解釈的相互作用論の核心. マグロウヒル出版.
- Denzin, N. K. (1989b). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Donmoyer, R. (2008). Generalizability. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp.371-372). Thousand Oak, CA: Sage.
- Dowling, M. (2008). Reflexivity. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp.747-748). Thousand Oak, CA: Sage.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C.Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp.119-161). New York : Macmillan.
- Fawcett, B. (2008). Poststructuralism. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp.666-670). Thousand Oak, CA: Sage.
- Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22 (4), 16-23.
- 藤原顕 (2006). 教師の実践的知識とライフヒストリー: 研究の目的と方法. 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治, 国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ: 遠藤瑛子実践の事例研究 (pp.3-32). 溪水社.
- 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治 (2006). 国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ: 遠藤瑛子実践の事例研究. 溪水社.

- 藤原顕, 萩原伸 (2012). 受験体制の中で自分の教育観にこだわる: ジレンマのやり繰りと教師の学び. グループ・テダクティカ (編), 教師になること・教師であり続けること: 困難の中の希望 (pp.161-183). 勁草書房.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). Case study and generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp.98-115). London: Sage.
- Goodson, I. F. (1991). Teachers' lives and educational research. In I. F. Goodson, & R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research* (pp.137-149). Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1992a). Studying Teacher's Lives: An emergent field of inquiry. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (pp.1-17). New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1992b). Studying teacher's lives: Problems and possibilities. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives* (pp.234-249). New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 29-37.
- Goodson, I. (1995). Education as a practical matter: Some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education*, 25 (3), 137-148.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, I., & Gill, S. R. (2010). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press. 高井良健一, 藤井泰, 山田浩之, 白松賢 (訳). (2006). ライフヒストリーの教育学: 実践から方法論まで. 昭和堂.
- Goodson, I. F., & Walker, R. (Eds.).(1991). *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*. London: Falmer Press.
- Griffiths, M. (1995). Autobiography, feminism and the practice of action research. Thomas, D. (Ed.), *Teachers' Stories* (pp.94-105). Buckingham: Open University Press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- 原田大介 (2007). 国語教育における学習者研究の構築と展開. 広島大学大学院教育学研究科博士論文.
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues and exemplary works. In J. A. Hatch, & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp.113-135). London: Falmer.
- Hertz, R. (1997). Introduction: Reflexivity and voice. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity & voice* (pp.vii-xviii). Thousand Oaks, CA : Sage.
- 本田時雄 (2001). 人間発達とライフコース・アプローチ. 齊藤耕二・本田時雄 (編), ライフコースの心理学 (pp.2-16). 金子書房.
- 池田善昭 (2003). ライフヒストリー研究の方法論. 立命館人間科学研究, 5, 3-11.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp.537-566). Thousand Oak, CA: Sage.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- 小林多寿子 (2000). 二人のオーサー: ライフヒストリーの実践と呈示の問題. 好井裕明, 桜井厚 (編) フィールドワークの経験 (pp.101-114). せりか書房.
- Lincoln, Y. S. (1997). Self, subject, audience, text: Living at the edge, writing in the margins. In W. G. Tierney, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Reframing the narrative voice* (pp.37-55). New York: State University of New York Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maclure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University Press.
- 前山隆 (2003). 個人とエスニシティの文化人類学: 理論を目指しながら. 御茶の水書房.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London : Sage.
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- 御厨貴 (2002). オーラル・ヒストリー: 現代史のための口述記録. 中央公論新社.
- Miller, J. L. (2008). Biography. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp.61-63). Thousand Oak, CA: Sage.
- Miller, R. L. (2000). *Researching life stories and family histories*. London: Sage.

- 森岡正芳 (2007). 当事者視点に立つということ. 宮内洋, 今尾真弓 (編), あなたは当事者ではない: 「当事者」をめぐる質的心理学研究 (pp.185-195). 北大路書房.
- 中野卓・桜井厚 (1995). まえがき. 中野卓・桜井厚 (編), ライフストーリーの社会学 (pp.7-12). 弘文堂.
- Olsson, M. R. (2008). Postmodernism. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp.655-659). Thousand Oak, CA: Sage.
- 太田好信 (1998). トランスポジションの思想: 文化人類学の再構築. 世界思想社.
- Pinar, W. F., & Pautz, A. E. (1998). Construction scars: Autobiographical voice in biography. In C. Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp.61-72). New York: Garland.
- Roberts, B. (1998). An auto/biographical account of educational experience. In M. Erben (Ed.), *Biography and education: A reader* (pp.103-115). London: Falmer.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. London: Sage.
- 酒井順子 (2008). 市民のオーラル・ストーリー: 歴史を書く力を取り戻す. かわさき市民アカデミー出版部.
- 酒井順子, トンプソン, P. (2002). 日本におけるオーラル・ストーリーの可能性. P. トンプソン, 酒井順子 (訳), 記憶から歴史へ: オーラル・ストーリーの世界 (pp.553-570). 青木書店.
- 桜井厚 (2005a). はじめに. 桜井厚, 小林多寿子 (編), ライフストーリー・インタビュー: 質的研究入門 (pp.7-10). せりか書房.
- 桜井厚 (2005b). インタビュー・テキストを解釈する. 桜井厚, 小林多寿子 (編), ライフストーリー・インタビュー: 質的研究入門 (pp.129-161, pp.163-175, pp.177-183). せりか書房.
- Shostak, J. F. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, D. (1998). Fragments of a life: Recursive dilemmas. In M. Erben (Ed.), *Biography and education: A reader* (pp.32-45). London: Falmer.
- Sherry, M. D. (2008). Postcolonialism. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp.650-655). Thousand Oak, CA: Sage.
- Sikes, P. (2010). The ethics of writing life histories and narratives in educational research. In A.-M. Bathmaker, & P. Harnett (Eds.), *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research* (pp. 11-24). London: Routledge.
- 白井利明 (2001). ライフサイクル. 齊藤耕二・本田時雄 (編), ライフコースの心理学 (pp.183-192). 金子書房.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5-9.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Stanley, L. (1992). *The auto/biographical I: The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press.
- 高井良健一 (1995). 欧米における教師のライフストーリー研究の諸系譜と動向. 日本教師教育学会年報, 4, 92-109.
- 高井良健一 (2005). 欧米における教師のライフストーリー研究の諸系譜と動向 (II): フェミニズムによる事例研究の展開. 東京経済大学人文自然科学論集, 120, 3-25.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. London: Sage.
- Tierney, W.G. (1997). Lost in translation: Time and voice in qualitative research. In W. G. Tierney, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp.23-36). New York: State University of New York Press.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge.

(2012年11月20日受稿, 2012年11月30日受理)